

# esec

## ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

## As Relações de Amizade em contexto de Creche

Ana Catarina Gonçalves Dias

Coimbra, 2020

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Ana Catarina Gonçalves Dias

## As Relações de Amizade em contexto de Creche

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Arguente: Prof. Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho

Orientador: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Março, 2020



## **Agradecimentos**

Aos meus pais, por me terem dado a oportunidade de exercer a profissão que desejo.

Aos meus irmãos, pelo apoio e incentivo.

Ao Guilherme, por estar sempre do meu lado.

Aos meus amigos, por toda a força que me deram ao longo deste percurso.

À minha colega de estágio e amiga, pela força e auxílio.

Aos professores que contribuíram para a minha formação, especialmente à Professora Doutora Vera do Vale, por me ter orientado ao longo deste ano.

Às educadoras de infância que me acolheram nas suas salas, sobretudo à educadora cooperante, pela partilha de saberes e disponibilidade.

Às crianças que me acompanharam neste percurso, sem elas este relatório não seria possível.

A todos, o meu muito obrigada!



### **As Relações de Amizade em contexto de Creche**

Resumo: No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, tendo como finalidade a obtenção do grau Mestre em Educação Pré-Escolar, surge o presente relatório. Este reflete o percurso de formação desenvolvido ao longo do período de estágio em contexto de creche.

Este relatório pretende compreender o papel das relações de amizade entre as crianças, mas também a função do educador enquanto promotor das relações de amizade. Intitulei a temática escolhida para este relatório como, “As Relações de Amizade em contexto de Creche”.

Para a concretização deste relatório utilizei como ferramentas as notas de campo, o inquérito por questionário e o sociograma.

**Palavras-chave:** Amizade, Relações de Amizade, Interações, Conflitos, Creche

## **Friendship Relations in a Day Care Context**

**Abstract:** In the scope of the curricular unit of Educational Practice, aiming to obtain the Master degree in Preschool Education, this report appears. This reflects the training path developed during the internship period in a day care setting.

This report aims to understand the role of friendship relations between children, but also the role of the educator as a promoter of friendships. I titled the theme chosen for this report as, “Friendship Relations in a Day Care Context”.

For the realization of this report I used the field notes, the questionnaire survey and the sociogram as tools.

**Keywords:** Friendship, Friendship Relationships, Interactions, Conflict, Day Care

## Índice

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA .....</b>	<b>5</b>
<b>1. A Amizade .....</b>	<b>7</b>
1.1. Conceito de Amizade .....	7
1.2. As Primeiras Relações de Amizade .....	8
1.3. Estádios de Compreensão da Amizade.....	10
1.4. A Importância dos Amigos e da Amizade na Vida das Crianças .....	11
1.5. A Amizade entre Crianças de Diferentes Idades.....	12
1.6. As Relações Afiliativas entre Grupos, Rapazes e Raparigas .....	14
<b>2. O Papel da Família, do Educador e do Meio .....</b>	<b>15</b>
2.1. A Família nas Relações de Amizade .....	15
2.2. O Educador nas Relações de Amizade .....	16
2.3. O Meio nas Relações de Amizade .....	19
<b>3. O Contributo da Creche para o Desenvolvimento de Relações de Amizade entre as Crianças .....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO .....</b>	<b>25</b>
<b>1. Contextualização do Estudo .....</b>	<b>27</b>
<b>2. Descrição dos Instrumentos e Procedimentos de Recolha, Registo e Análise da Informação .....</b>	<b>28</b>
2.1. Observação Participante.....	28
2.2. Notas de Campo .....	29
2.3. Inquérito por Questionário.....	30
2.4. Recolha e Análise Documental.....	30
2.5. Sociograma.....	31
<b>3. Caracterização do Contexto Educativo .....</b>	<b>32</b>
3.1. A Instituição.....	33
3.2. A Educadora de Infância Cooperante .....	34
3.3. O Grupo de Crianças.....	34
3.4. Descrição do Espaço e da Rotina.....	35
<b>CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO.....</b>	<b>37</b>



<b>1. Categorização das Notas de Campo.....</b>	<b>39</b>
<b>2. Análise das Opiniões da Educadora.....</b>	<b>46</b>
<b>3. Sociograma .....</b>	<b>48</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>67</b>

## **Abreviaturas**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



## **INTRODUÇÃO**



## **Introdução**

*Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

(Paulo Freire, 1991)

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE) da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), para obtenção do grau de mestre. Este documento tem como principal objetivo sintetizar o meu percurso formativo de forma crítica e reflexiva.

Assim, delinee a temática deste relatório, as relações de amizade entre as crianças em contexto de creche, que envolveu uma experiência de estágio. Este decorreu num total de 9 semanas, entre outubro e dezembro de 2018, numa sala de 15 crianças de 2 anos de idade.

O presente relatório é composto, por três capítulos distintos.

O primeiro capítulo refere-se ao quadro teórico de referência, tem em conta a perspectiva de diversos autores relativamente a aspetos relacionados com o tema deste relatório final, as relações de amizade em contexto de creche.

O segundo capítulo integra a apresentação do estudo, os instrumentos e procedimentos de recolha, registo e análise da informação recolhida. Refere-se ainda ao contexto educativo em creche, incluindo uma breve caracterização da instituição, do grupo de crianças, do espaço e da rotina, e da educadora de infância cooperante.

O terceiro capítulo incide na apresentação e análise da intervenção, com base nos dados obtidos através dos instrumentos utilizados, nomeadamente categorização das notas de campo, análise das opiniões da educadora cooperante e análise do sociograma.

Por último, apresento as considerações finais que refletem todo o percurso formativo, revelando as aprendizagens ocorridas, o contributo destas para a prática profissional e desenvolvimento pessoal, assim como as dificuldades sentidas durante a sua realização e algumas perspetivas para o futuro.

Posteriormente, exponho as referências bibliográficas relativas às obras consultadas que apoiaram a construção deste documento, e, para terminar, os apêndices que permitem complementar o que é referido ao longo do documento.

## **CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA**





## **Capítulo I – Quadro Teórico de Referência**

Neste capítulo irei fazer referência a aspetos teóricos relacionados com o tema deste relatório final – As relações de amizade em contexto de creche, tendo em conta a perspectiva de diversos autores.

### **1. A Amizade**

#### **1.1. Conceito de Amizade**

A amizade é um conceito complexo e subjetivo que tem vindo a ser cada vez mais abordado por psicólogos, filósofos e sociólogos. Atribui-se-lhe um papel fundamental no desenvolvimento individual de cada ser humano.

Quanto à sua definição, e segundo Rybak e McAndrew (2006), não existe uma concordância quanto ao conceito de amizade, daí não ser possível apresentar um único significado, mas sim vários. A amizade faz parte da nossa vida e está presente em todos os momentos e circunstâncias, somos amigos das pessoas em que confiamos e sentimos mais proximidade, “possuímos amigos de infância, amigos da faculdade, do trabalho e assim por diante” (Rybak e McAndrew, 2006:13).

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a amizade significa “sentimento de afeição e simpatia recíprocas entre dois ou mais entes; pessoa em relação a quem se tem esse sentimento; relação de entendimento, concordância, afinidade” (2008-2013).

A amizade para Foucault (2004:240 in Loponte, 2009) “é uma das formas que se dá ao cuidado de si: todo o homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos”.

De acordo com Garcia (2005), a amizade na infância representa uma importante forma de socialização, contribuindo para o desenvolvimento intelectual e afetivo. Se uma criança for impedida de estabelecer relações e estabelecer trocas quer afetivas, quer cognitivas, ela será emocionalmente instável.

De acordo com Ladd e Coleman (2002), primeiramente deve haver oportunidades de interação entre as crianças para que se estabeleçam relações de amizade, quando isto acontece elas mostram-se seletivas na escolha dos seus amigos. Existem diversas

caraterísticas que afetam as escolhas de amizades das crianças, por exemplo, o sexo, a idade ou a raça.

Segundo Furman (1982 in Ladd e Coleman, 2002), as crianças não precisam, necessariamente, de ser similares em todos os aspetos para se tornarem amigas, o que mais importa são as caraterísticas e os interesses mais significativos para o par. Este autor defende também que, para crianças até aos três anos, “o interesse comum por um determinado brinquedo podia criar as bases para uma interação sustentada e depois “amizade”.

Parker (1986 in Ladd e Coleman, 2002), menciona que embora as crianças sintam atração pelos pares com quem partilham semelhanças, elas não criam amizade com todas as crianças que as atraem. Este processo de formação de amizades significa muito mais, e as caraterísticas pessoais das crianças e o seu comportamento são os fatores decisivos para o estabelecimento de relações de amizade.

“À medida que as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos sociais, as competências e outras caraterísticas pessoais uma da outra. O interesse de uma criança por outra pode aumentar ou esmorecer à medida que elas se vão conhecendo melhor e começam a emergir padrões consistentes de interação” (Furman, 1982 in Ladd e Coleman, 2002:137).

Em síntese, a amizade é uma relação que se constrói ao longo do tempo e caracteriza-se como um dos pontos mais positivos da vida. São exemplo de caraterísticas desta relação a partilha, o apoio, a confiança, as aprendizagens, e o amor entre amigos. Estes são muito importantes no nosso desenvolvimento, e através deles conhecemo-nos a nós próprios e ao mundo que nos rodeia.

## **1.2. As Primeiras Relações de Amizade**

As primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares surgem na infância, as crianças mais pequenas são capazes de estabelecer relações com os seus pares. Segundo Vandell e Mueller (1980), crianças com apenas 2 anos “já revelam preferências por determinados pares e já os procuram para parceiros dos seus jogos” (cit. Ladd e Coleman, 2002:121).

A investigação nesta área, das relações entre pares, indica que até aos 3 anos, no mínimo, dois tipos de relações entre pares surgem: a amizade e a aceitação pelos pares. Ladd (1988 in Ladd e Coleman, 2002:121) afirma que a amizade é uma relação diádica, enquanto que a aceitação pelos pares é definida como o grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do seu grupo social. Logo, importa saber que as duas relações se referem a tipos diferentes de relação. Por exemplo, uma criança pode ter um baixo nível de aceitação entre os seus pares, porém é referenciada por crianças como a sua melhor amiga (Masters e Furman, 1981; Parker e Asher, 1989 in Ladd e Coleman, 2002:121).

#### 1.2.1. As amizades até aos 3 anos

A amizade entre crianças até aos 3 anos de idade tem sido regularmente operacionalizada em “termos de familiaridade entre pares, consistência na interação social entre parceiros e/ou presença de determinados comportamentos dentro da díade, tais como manifestação mútua de afeto positivo, partilha e jogo” (Howes, 1988; Ladd, 1988; Price e Ladd, 1986; Vandell e Mueller, 1980 in Ladd e Coleman, 2002:122), além de que tem-se tornado perceptível que as amizades precoces podem ter uma componente emocional igualmente significativa assemelhando-se à ligação que as crianças têm com os seus pais (Howes, 1988 in Ladd e Coleman, 2002).

Howes (1983 in Ladd e Coleman 2002:122) define a amizade como “um laço afetivo entre 2 crianças, laço esse que possui 3 características-chave: preferência mútua, prazer mútuo e a capacidade de se envolverem numa interação hábil”.

Segundo Ross e Lollis (1989, in Ladd e Coleman, 2002), as relações de pares entre crianças no segundo ano de vida são casos muito especiais, pois esta díade tende “a ajustar as interações entre ambos e a interagir segundo formas que diferem do modo como tratam as outras crianças”. Estudos afirmam que algumas relações entre bebés e escolhas de amizade permanecem constantes ao longo do tempo.

Howes (1983) classificou as díades como “amigos duradouros”, “amigos esporádicos” e “não amigos”. Das díades de amizade entre bebés, 100% eram classificadas como duradouras, quer dizer que, “se satisfizessem os critérios da amizade durante um de 3

períodos de observação e continuassem a satisfazê-los em períodos posteriores”, 60% dos pares de crianças (entre 1 e 3 anos) eram classificados também como amigos duradouros, “mostrando que as amizades precoces se mantêm relativamente estáveis ao longo do tempo” (Howes, 1983, in Ladd e Coleman, 2002).

### 1.2.2. As amizades até aos 5 anos

“A partir dos 3 anos as crianças são mais capazes de conceptualizar, refletir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas” (Price e Ladd, 1986 in Ladd e Coleman, 2002). Hayes (1978, in Ladd e Coleman, 2002) afirma que crianças com menos de 5 anos conseguem mencionar quem consideram como melhores amigos e identificar os motivos que as levam a gostar deles, tendo como exemplos as preferências por um jogo preferido ou atividade comum.

Um dos traços distintivos da amizade entre crianças até aos 5 anos são os fatores afetivos, repetidamente utilizados, definindo a amizade como um gostar mútuo. O afeto positivo é um traço distintivo mencionado por Howes (1983, in Ladd e Coleman, 2002), estas crianças alcançam um nível de maturidade emocional possibilitando relações afetivas com os seus pares de grande proximidade.

A quantidade de tempo, a qualidade da interação, a complexidade da interação, a estabilidade são exemplos de características identificadas pelos investigadores para distinguir a amizade entre crianças até aos 5 anos.

A complementaridade e reciprocidade são consideradas um dos critérios para a amizade, pois são consideradas como “a ação de cada criança reverte o sentido da ação da outra, numa demonstração de plena consciência do papel da outra criança” (Howes (1983, in Ladd e Coleman, 2002).

## 1.3. Estádios de Compreensão da Amizade

Robert Selman (in Rubin 1982), com base numa perspectiva desenvolvimentista, elaborou cinco estádios relativos à compreensão da amizade pelas crianças, que refletem a evolução e a mudança da perspectiva que o indivíduo tem da interação social.

Segundo Carvalho (2014), os cinco estádios da concepção de amizade de Selman são os seguintes:

Estádio 0: Intitula-se Grupo Momentâneo de Brincadeira e ocorre entre os 3 e os 7 anos. Nesta fase a amizade ainda é indiferenciada, e as crianças são egocêntricas, tendo dificuldade em considerar a perspectiva de outras pessoas, pensando apenas no que pretendem conseguir com aquela relação. No início desta fase as crianças definem os amigos mediante a proximidade física e valoriza-os por atributos materiais ou físicos.

Estádio 1: Denominado de Apoio unidirecional, está presente na faixa etária entre os 4 e os 9 anos de idade, onde para a criança um amigo ou “bom amigo”, é aquele que faz o que a criança quer que faça.

Estádio 2: Denomina-se de Cooperação leal e bidirecional, encontra-se compreendido entre os 6 e os 12 anos (sobrepondo-se ao estágio 1). Neste estágio existe reciprocidade, envolvendo dar e receber na relação de amizade, contudo permanecem muitos interesses pessoais independentes no lugar de interesses comuns dos dois amigos.

Estádio 3: das Relações íntimas e mutuamente partilhadas, corresponde à idade entre os 9 e os 15 anos. Neste estágio a criança vê a amizade como tendo vida própria. Trata-se de um nível mútuo, a relação de amizade é uma relação em curso, sistemática e comprometida que incorpora mais do que fazer coisas um ao outro, aqui os amigos passam a ser possessivos e exigem exclusividade.

Estádio 4: Denominado de Interdependência Autônoma, tem início aos 12 anos e prolonga-se ao longo da vida. Esta é uma fase de interdependência, onde o indivíduo respeita as necessidades tanto de dependência como de autonomia dos amigos.

#### **1.4. A Importância dos Amigos e da Amizade na Vida das Crianças**

Rubin (1980:15) afirma que algumas crianças de 3 anos não demonstram os mesmos interesses pelas amizades, isto porque em variadas fases do desenvolvimento, algumas “podem estar mais interessadas na pintura, na leitura ou até mesmo em sonhar acordadas do que na integração com as outras crianças”. Contudo, a maioria das

crianças desta faixa etária mostra entusiasmo em fazer amigos, empregando as amizades “tanto na conduta real como no mundo do pensamento e da fantasia, uma grande porção das horas em que as crianças se encontram acordadas. São muitas vezes origem dos maiores prazeres e das mais profundas frustrações das crianças”.

Segundo o mesmo autor, “os amigos têm importância” e há momentos que os adultos não conseguem proporcionar, isto porque detêm “funções essenciais para as crianças que os pais não preenchem” (Rubin, 1982:27). Assim sendo, as crianças ao relacionarem-se entre si fornecem possibilidades de aprendizagem de aptidões sociais, simplificam as comparações sociais e sustentam um sentido de pertença ao grupo, como também, lhes possibilita atitudes a adotar nos momentos de interação e a agir com previdência em situações de resolução de conflitos.

As crianças dispõem de uma forte propensão para fazerem comparações entre si porque “(...) refletem a humana necessidade universal de se avaliar a si mesmo através de comparações com os outros” (Rubin, 1980:18), o que significa que não deve ser visto como uma competitividade entre elas, mas antes como um desenvolvimento da identidade pessoal, “uma consciência de nós próprios e da realidade social”.

Rubin (1980) destaca que, as crianças não carecem de ter muitos amigos para serem felizes, as suas necessidades devem ser respeitadas, assim como o espaço quando escolhem estar sozinhas, porque a qualidade das amizades é muito mais importante que a sua quantidade. Assim, as experiências das crianças e as interações que se estabelecem entre elas são relevantes, no seu desenvolvimento, para a construção das noções de amizade e amor.

### **1.5. A Amizade entre Crianças de Diferentes Idades**

É concedido cada vez mais valor às relações de amizade entre crianças de diferentes idades, presentemente quer os pais quer os educadores denotam compreender as potencialidades destas amizades, consideradas credíveis e apropriadas (Rubin, 1982).

Segundo Rubin (1982), as amizades entre crianças de idades diferentes não substituem as com crianças da mesma idade, porém complementam de forma benéfica o contacto com os pares da mesma idade, e ainda, oferece a oportunidade de se identificarem com

outras crianças semelhantes a elas mesmas, que não tenham a mesma idade, mas sim as mesmas características.

Lois Murphy (in Rubin, 1982) descobriu que, quando os grupos têm a mesma idade propicia à competição e agressividade de comportamentos nas brincadeiras ou atividades, isto porque as crianças querem ser as melhores e as mais fortes, o que não acontece entre crianças de diversas idades, uma vez que as mais velhas inclinam-se a auxiliar as mais novas, e estas são despertadas e direcionadas pelas mais velhas, esta é uma das potencialidades das relações entre crianças de idades diferentes.

No caso da existência de grupos heterogêneos, as crianças, principalmente em jardim-de-infância, interagem necessariamente com crianças de diferentes idades. Nestes contextos, as diferenças individuais são benéficas para o desenvolvimento de competências intelectuais e sociais, é comum as crianças mais velhas manifestarem afeição e interesse pelas mais novas, de maneira que as ajudam, confortam e entretêm. E já que a criança com idade inferior desenvolve habilidades com o par mais velho, “o educando tanto ganha uma instrução individualizada como um amigo mais velho que lhe pode servir de modelo. O educador adquire experiência ao adaptar-se ao nível de outras crianças e ao assumir a responsabilidade pelo bem-estar de outrem” (Rubin, 1982:154).

Em momentos de interação, as crianças tendem a melhorar as suas competências comunicativas, ou seja, de acordo com a idade das pessoas com quem interagem, modificam o nível de expressão verbal (tom, voz, palavras). Quando as crianças mais velhas tentam explicar às mais novas algo, têm em atenção a forma como falam, de forma curta e direta, para que a criança entenda, contrariamente às explicações que dariam às crianças da mesma idade, mais velhas ou aos adultos (Rubin, 1980). Além disso, estudos demonstram que crianças de dois anos que mantêm sucessivo contacto com crianças de três e quatro anos pendem a ter mais conversas no seu meio familiar do que crianças que somente contactam com crianças da mesma idade.

Ao estimularmos as amizades entre crianças de idades diferentes “podemos não só estar a expandir os seus mundos sociais individuais, como também estar a fazer crescer o nível de consciência e de solidariedade na nossa sociedade” (Rubin, 1982:158).



Rubin (1982) menciona que para além de todos os aspetos positivos nas relações entre crianças de idades diferentes, também existem alguns desfavoráveis. Salienta, situações em que as crianças mais velhas assumem uma posição de posse diante das mais novas, situações de rejeição quando as crianças descobrem que outras crianças da sua idade convivem com crianças mais novas, quando estas últimas querem fazer algo para o qual ainda não estão preparadas, e ainda, quando as crianças mais velhas possam retroceder um pouco nos seus comportamentos ao conviverem com as mais novas. Porém, o autor defende que os aspetos favoráveis são mais relevantes e prevalecem sobre estes últimos.

Portanto, o ideal será promover relações com crianças quer da mesma idade quer de idades diferentes, ambas revelam ser o mais benéfico para as crianças e têm um papel revelante no seu desenvolvimento.

### **1.6. As Relações Afiliativas entre Grupos, Rapazes e Raparigas**

Segundo Rubin (1982), as crianças, durante os primeiros dois anos de vida, interagem geralmente em pares e nunca em grupos de três ou mais crianças. Até aos dois anos as crianças não apresentam ter preferências de género para as suas brincadeiras, portanto brincam com quem for. Porém, a partir dos três/quatro anos de idade, demonstram interesse em pertencer a um grupo, e de brincar com ele, assim como, preferem brincar com crianças do mesmo sexo.

Por volta desta idade, três/quatro anos, as crianças iniciam o desempenho de papéis próprios dentro dos grupos, sendo estes menos fixos e formais. Cabe ao educador incentivar a brincadeira entre crianças dos dois géneros e mostrar-lhes que é positivo estar e brincar com elas, e um bom exemplo é a construção de uma área da casinha, uma estratégia que se deve utilizar para que as crianças possam representar livremente os mais diversos papéis da sociedade, sendo claro uma brincadeira que estimula as relações entre um grupo.

Lisa Serbin (in Rubin, 1980) nas suas experiências revelou que as crianças que são motivadas e recebem elogios por brincarem com outras do género oposto ampliam intensamente a percentagem de brincadeiras entre sexos. E ainda, quando as crianças

deixam de receber esse encorajamento, na maioria das vezes, voltam à brincadeira com crianças do mesmo sexo, o que significa que a barreira entre sexos é difícil de quebrar.

De facto, a tendência é as crianças agruparem-se com outras do mesmo género, isto porque, pela cultura que provêm são ensinadas, precocemente, a escolher ocupações que diferem das que são preferidas pelas crianças do sexo oposto, levando-as a pensar que as crianças do outro género são “demasiado diferentes para serem aceites como membros do grupo” (Rubin, 1982:129).

Concluindo, mais uma vez, o educador deve encorajar brincadeiras e momentos entre rapazes e raparigas, incentivando assim o “desenvolvimento do potencial individual das crianças no sentido de relações sociais mais gratificantes”, esse contacto permite que a criança seja exposta “a uma vasta gama de estilo e atividades comportamentais, de expandir a sua área de amigos e potenciais, e de os ajudar a ter uma visão mais completa das qualidades que são de facto compartilhadas pelos dois sexos” (Rubin, 1982:131-139).

## **2. O Papel da Família, do Educador e do Meio**

### **2.1. A Família nas Relações de Amizade**

A família tem um papel fundamental relativamente às amizades entre as crianças, esta é a principal responsável pela transmissão de valores como a amizade e, as suas relações com os outros acabam por ser um exemplo para as elas. Torna-se então impossível que a família não influencie nas relações de amizade, de maneira que deve interferir de uma forma “sábida e ponderadamente, a partir de uma visão clara do lugar especial que as amizades ocupam na vida de cada criança” (Rubin, 1982:176).

Ladd e Coleman (2002) referem que a família, ao decidir quando integrar as crianças na creche ou no jardim-de-infância, acaba por ter uma influência nas relações de amizade. É a família que opta se a criança deve entrar mais cedo ou mais tarde nos contextos educativos, influenciando assim, por vezes, o primeiro contacto que esta irá ter com outras crianças. Além disto, a família restringe o tempo que as crianças vão

ficar na creche ou jardim-de-infância, o que acaba por condicionar a duração das relações de amizade, caso estas existam.

É fundamental que a família fale com as crianças acerca dos sentimentos que a amizade oferece, nomeadamente sobre perdas e roturas de amizade, ajudando-as a superar essa perda, podendo utilizar como recurso livros de literatura para a infância para abordar temas como a amizade, a rejeição e a perda (Rubin, 1982).

Os adultos defrontam-se com um dilema relativo à influência que exercem nas amizades das crianças. Por um lado, estes encaram as amizades como algo pessoal das próprias crianças e sentem que por essa razão não devem intervir. Por outro lado, querem ajudar as crianças a estabelecer relações de amizade estimulantes e satisfatórias. Contudo, os esforços dos adultos são feitos muitas vezes com a intenção de ajudar a formar amizades, o que pode ter consequências negativas. “Apesar de os pais e educadores deverem ter o cuidado de não abusar da sua influência sobre as amizades dos filhos não se devem demitir dela” (Rubin, 1982:175).

Para o autor supra citado, a excessiva importância dada à afinidade e ao conformismo por parte das crianças pode ser tida como uma das consequências negativas originadas pela pressão que os familiares colocam nas crianças para fazerem amigos, assim como as suas desaprovações persistentes podem acabar com amizades estimadas pela criança.

Portanto, a família deve desempenhar um determinado papel relativamente às amizades das crianças, desde promover relações fora do contexto educativo, proporcionar ocasiões de interação com crianças da mesma e de diferentes idades e dos dois sexos, apoiar nos momentos difíceis de uma amizade e auxiliar a desenvolver aptidões sociais (Rubin, 1982).

## **2.2. O Educador nas Relações de Amizade**

O educador de infância tem um papel fundamental no campo das relações entre as crianças, pois interage constantemente com elas. O Decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºciclo do Ensino básico, determina que, no âmbito da

relação e da ação educativa, o educador de infância deve relacionar-se com as crianças, de forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia, assim como deve fomentar “a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”.

Segundo Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino (2005:18), existe o princípio do ciclo recorrente que diz “uma vez que os indivíduos tenham um dado padrão de comportamento, as reações que provocam tendem a levar ao mesmo comportamento”. Ou seja, se uma criança for antipática e rude vai receber respostas desagradáveis, assim como o contrário, se uma criança for simpática e carinhosa vai receber esse mesmo tipo de respostas positivas e incentivadoras para continuar a agir dessa maneira. Isto acontece inconscientemente e cabe ao educador o papel de alterar estes padrões de comportamento, intervindo quando as crianças estão a viver um ciclo recorrente negativo, de forma que se torne um ciclo recorrente positivo, pois irão sentir-se melhor com elas próprias e com os outros.

Relativamente aos conflitos entre crianças, o educador de infância tem um papel decisivo no desenvolvimento da compreensão da amizade. Estes conflitos são muito comuns e, perante estas situações, é importante que o educador promova oportunidades para que as crianças falem sobre os seus sentimentos e conflitos, para que aprendam a resolver os seus problemas sozinhas, desenvolvendo assim as suas capacidades de resolução de conflitos. O educador deve permitir o conflito “de um determinado limite suficientemente protetor” entre as crianças (Barrocas e Silva, 2010), interferindo quando necessário para que não ocorra nenhum ciclo recorrente negativo (Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 2005). Assim, o educador deve observar a resolução, e apenas intervir quando é imprescindível, nomeadamente em casos de comportamentos violentos.

O educador de infância também tem um papel importante no que diz respeito a promover a aproximação de crianças de diferentes culturas, que possuem as suas convicções quanto às interações sociais, já que a creche pode ser frequentada por estas crianças (Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan e Lino, 2005). Sendo assim, o educador deve conversar com o grupo de crianças, todas devem ser respeitadas,

independentemente da cultura que provêm e dos seus hábitos, para que todas se sintam confortáveis e incluídas naquele meio.

No que diz respeito às relações de amizade estabelecidas pelas crianças, é importante que o educador de infância permita que estas tenham a liberdade de escolher os seus pares, de escolher com quem preferem estar ou ficar, tanto em momentos de brincadeira livre, como em momentos de atividades dirigidas, ao contrário de serem formados pela educadora. Por conseguinte, as crianças irão sentir-se mais confiantes e todos esses momentos vão contribuir verdadeiramente para as suas aprendizagens.

Neste seguimento, o educador de infância ao priorizar estas estratégias, está a afirmar interações entre as crianças, concedendo a oportunidade de estas desenvolverem as suas aptidões sociais. Deve então, proporcionar diferentes momentos de convivência umas com as outras, para que se conheçam e tomem decisões sobre as suas brincadeiras ou atividades. Desta forma, estas crianças vão conseguir mais facilmente preservar relações de amizade, no futuro, porém é importante que o educador não coordene o comportamento delas, devendo assim manter-se distante o suficiente.

Tal como a família influencia as amizades entre as crianças, pois as suas relações são um exemplo para elas, o mesmo acontece com a posição do educador de infância, este deve ser um modelo que elas devem seguir e, portanto, é importante que seja coerente no que lhes transmite. “A relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (OCEPE, 2016:28).

“Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva” de acordo com o Dec. Lei nº5/97 de 10 de fevereiro, é um dos objetivos da educação pré-escolar que deve também ser visto como uma função do educador de infância associada às relações de amizade. Segundo Marujo (n.d.), cabe ao educador fazer as crianças felizes, ajudando-as a desenvolverem-se saudavelmente e a sentirem-se bem consigo próprias.

Concluindo, relativamente às relações que se estabelecem entre as crianças, compete ao educador propiciar momentos em que as crianças sejam despertadas a interagir umas com as outras, e ainda, favorecer a autonomia e a cooperação entre elas para que se sintam valorizadas no grupo. O papel do educador é de facto muito importante sendo que é necessário refletir constantemente sobre ele.

### **2.3. O Meio nas Relações de Amizade**

(...) a criança aprende sobretudo através da ação/ experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente.

(Cardona, 1992:9)

Esta citação de Cardona (1992), faz referência ao facto de que o meio pode influenciar significativamente o desenvolvimento da criança e claro, o estabelecimento de relações de amizade entre as crianças, o espaço deve estar bem definido para que as crianças tirem o máximo proveito dele.

Segundo Rubin (1982), as oportunidades das crianças criarem e descobrirem novos amigos podem ser estabelecidas ou, pelo contrário, limitadas através das características físicas, das populações e das expectativas sociais de um ambiente.

Ladd e Coleman (2002:144) afirmam que, tanto as características físicas como as interpessoais das salas são fatores que, para além do comportamento e características pessoais das crianças, podem influenciar o modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares.

“(...) a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares” de acordo com Ladd e Coleman (2002:144).

Estudos mencionados por Rubin (1982) indicam que existem vários fatores que influenciam as interações entre as crianças, por exemplo, quanto mais o espaço for reduzido, maior é a agressividade das crianças e menos interações ocorrem.

Outro aspeto importante é a natureza do tipo de equipamentos lúdicos, que podem ter também um impacto notável na qualidade das interações entre pares e dos comportamentos das crianças. Defende-se que alguns tipos de materiais podem encorajar comportamentos não sociais.

(...) quando as crianças usam plasticina, areia, água, lápis de cor ou tintas, a maior parte do seu comportamento pode ser classificado como atividades solitárias ou paralelas. Outras atividades, tais como brincar às casinhas, com carros, e atividades de leitura e com números são sobretudo sociais na sua natureza e parecem estimular níveis elevados de atividades cooperativas e associativas.

Rubin (1977, cit. Ladd e Coleman, 2002:146)

Alguns estudos de investigação realizados sobre o impacto de grandes e pequenas atividades motoras vieram demonstrar a sua influência na qualidade das atividades lúdicas das crianças e das suas interações sociais. Smith (1974 in Ladd e Coleman 2002:146) analisou 3 contextos diferentes de atividades lúdicas das crianças: um contexto de equipamentos de grandes dimensões, um contexto com pequenos brinquedos e um contexto de controlo, ou seja, um contexto que inclui equipamento estimulador de grandes e de pequenas atividades motoras. Quanto a este último contexto, observou-se uma maior interação entre pares no contexto de equipamentos de grandes dimensões. E ainda, este contexto estimulou níveis mais elevados de atividades cooperativas em crianças que normalmente brincavam sozinhas ou em paralelo. De outro modo, era mais frequente uma interação em que as crianças eram meras espetadores ou dirigidas pelos adultos no contexto de pequenos brinquedos.

Determinados tipos de materiais lúdicos constituem níveis mais elevados de conflitos e interação negativa entre pares, por exemplo blocos para construções, pois muitas crianças querem usar essa área ao mesmo tempo e ainda para mais, desejam os blocos dos colegas (Houseman, 1972, citado por Gump, 1978 in Ladd e Coleman, 2002).

Já a quantidade de brinquedos ou a facilidade de acesso aos mesmos, também se relacionam com as interações, podem “ter um impacto significativo na qualidade das interações entre pares e no comportamento das crianças” (Ladd e Coleman, 2002:146).

Formosinho (1996, cit. Serrão e Carvalho, 2011:4) menciona que áreas organizadas com materiais visíveis, acessíveis, variados e interessantes, convidam ao uso e convidam à fala da criança com outra criança, à fala da criança com o adulto, à fala dentro dos pequenos grupos ou no grupo todo.

Os estudos de Smith e Connolly (1980 in Ladd e Coleman 2002), evidenciam que quando há uma quantidade menor de brinquedos, a probabilidade de lutarem ou aderirem a atividades de jogos paralelos é maior, bem como quando existem muitos brinquedos, as crianças têm tendência a brincarem sozinhas. E ainda, as crianças tendem a dispersar em pequenos subgrupos quando estão disponíveis mais equipamentos.

As características organizacionais das salas podem também afetar o desenvolvimento das relações das crianças com os seus pares, as salas «abertas», isto é, salas onde as crianças têm liberdade para se deslocarem, para interagir com os pares e tomar decisões relativamente aos materiais, oferecem às crianças “mais oportunidades de se tornarem conhecidas e apreciadas pelos seus pares e de participarem em tarefas ou atividades comuns suscetíveis de estimular os processos de estabelecimento de amizades” (Ladd e Coleman, 2002:148).

Em relação à organização das salas por áreas ou cantinhos é uma escolha privilegiada pelos educadores, pois proporciona uma melhor coordenação entre as crianças e possibilita interações com um número menor de crianças em cada divisão.

Além das características físicas, também as características interpessoais têm um papel determinante no desenvolvimento das interações e relações das crianças com os seus pares.

Estudos indicam que (in Ladd e Coleman, 2002), existe uma relação sólida entre a interação social e desenvolvimento das crianças e a qualidade dos contextos educativos. Quer isto dizer que, as crianças que frequentam contextos educativos de alta qualidade, tendem a desenvolver níveis mais elevados de competência social, comparativamente com as crianças que frequentam contextos educativos de baixa qualidade (Vandell e Corasaniti, 1989 in Ladd e Coleman 2002:148). São consideradas



crianças mais felizes, menos tímidas, que estabelecem relações mais amigáveis com os pares e mais competentes socialmente as que frequentam os modelos de alta qualidade, segundo Vandell, Henderson e Wilson (1988), e ainda enquanto brincavam mostravam ter menos raiva e desespero do que as crianças de modelos de baixa qualidade (Howes, 1990 in Ladd e Coleman, 2002).

Ladd e Coleman (2002) apontam como fatores, as qualidades do educador, nomeadamente o nível de experiência e a formação, o rácio educador de infância-criança e os padrões da interação entre os dois.

“Os responsáveis pela prestação de cuidados que levam as crianças a participar em interações verbais de nível elevado e que se mostram sensíveis, estimulantes e positivos nas suas interações com as crianças parecem dar relevo ao desenvolvimento social das crianças” (Phillips, McCartney e Scarr, 1987 in Ladd e Coleman, 2002:149).

O tamanho e a idade dos pares que constituem o grupo são fatores interpessoais que também estão associados ao desenvolvimento da competência social e das relações entre os pares.

Segundo Mueller e Vandell (1979 in Ladd e Coleman, 2002), “os grupos muito pequenos podem favorecer a interação social entre os bebés e as crianças até aos 3 anos, ajudando-os a focalizar o seu comportamento social no parceiro. Quando organizadas em grupos, a existência de um maior número de pares pode distrair as crianças muito novas e impedi-las de se centrarem em parceiros específicos de interação, bem como de manter essa interação” (p.150).

Relativamente aos efeitos dos grupos mistos nas crianças, de acordo com Howes (1987 in Ladd e Coleman, 2002) os grupos de pares maiores e mais heterogéneos, em termos de idade, podem simplificar interações eficientes nestes níveis etários. E ainda, as crianças mais velhas “exibem comportamentos sociais mais amadurecidos, estimulando assim as mais novas a adotarem, através da imitação, competências sociais novas e ligeiramente mais avançadas”.

Em suma, tanto as características físicas como as interpessoais, afetam as interações sociais das crianças e o seu comportamento com os pares.

### **3. O Contributo da Creche para o Desenvolvimento de Relações de Amizade entre as Crianças**

Segundo Garcia (2005:77) “a escola, assim como a família e a vizinhança, são as fontes da maior parte dos amigos na infância. Esses grupos sociais são a ponte entre os amigos e a sociedade como um todo”.

A creche permite o desenvolvimento de relações de amizade entre as crianças, isto porque é um local onde as crianças passam muito tempo juntas, onde se relacionam umas com as outras, brincam espontaneamente e participam em atividades que propiciam interações entre elas.

“É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social”, segundo as OCEPE (2016:33).

As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social (Hohmann e Weikart, 2011:574).



## **CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO**



## **Capítulo II – Apresentação do Estudo**

Neste capítulo apresento a contextualização do estudo, evidenciando a questão de partida e os objetivos traçados, assim como os instrumentos e procedimentos de recolha, registo e análise da informação recolhida.

Por fim, apresento uma breve caracterização do contexto educativo onde desenvolvi o estudo, nomeadamente da instituição, educadora de infância cooperante, grupo de crianças e descrição do espaço e rotina.

### **1. Contextualização do Estudo**

Tendo em conta a temática que escolhi, “As Relações de Amizade em contexto de Creche”, delinee a seguinte questão de partida: Como promover e potenciar as relações de amizade entre as crianças na creche? Esta questão serviu para me guiar no meu estudo, pois as relações de amizade não se estabelecem sem interações. Decorrente desta questão principal formulei as seguintes questões que sustentam este estudo: Que estratégias utilizar para promover as relações de amizade entre as crianças? Como proporcionar momentos ricos em aprendizagens, assim como competências sociais entre as crianças? Qual é a atitude que o educador deve adotar face a conflitos entre as crianças?

Assim, tenho como objetivos compreender, de forma aprofundada, o papel das relações de amizade entre as crianças; potenciar as relações de amizade entre as crianças; perceber a função do educador enquanto promotor e mediador das relações de amizade e entender como o educador deve agir na resolução de conflitos entre as crianças.

Importa relatar que situações ocorreram, durante o estágio, que me levaram e motivaram a desenvolver a temática deste relatório final.

Em primeiro lugar destaco a utilização frequente da palavra “amigo(a)” por parte da equipa pedagógica nos diferentes momentos da rotina. Foram várias as vezes que ouvi a educadora cooperante dizer “Deem a mão a um(a) amigo(a)” quando as crianças se

deslocavam para determinado lugar, ou mesmo quando surgiam conflitos entre crianças a educadora intercedia e após conversar com ambas afirmava “Agora pede desculpa e dá um abraço ou um beijinho ao(à) amigo(a)”.

Quando surgiam estes conflitos entre as crianças, muitos deles devido à posse de brinquedos, sempre tive em atenção a forma como a educadora atuava, a atitude que tomava perante o conflito, e esta foi para mim também uma motivação para o tema.

É evidente que desde muito cedo as crianças constituem relações de amizade, isto porque estão expostas ao contacto com outras crianças em contextos educativos.

## **2. Descrição dos Instrumentos e Procedimentos de Recolha, Registo e Análise da Informação**

Irei abordar individualmente os instrumentos e procedimentos de recolha, registo e análise da informação que utilizei durante este estudo.

### **2.1. Observação Participante**

*“A Observação participante permite-nos observar as atividades das pessoas, as características físicas da situação do ponto de vista social e o que nos faz sentir o facto de fazermos parte integrante daquela realidade” (Spradley, 1980:33).*

A observação traduz-se na recolha sistemática de informação, por parte do investigador e num processo progressivo, através do contato direto com situações específicas. A observação pode ser realizada cientificamente ou de uma forma espontânea, a primeira destaca-se “pelo seu carácter intencional e sistemático (Adler e Adler, 1994 in Aires 2011) e permite-nos obter uma visão mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjetiva entre os sujeitos com a informação de carácter objetivo” (Aires, 2011:25).

Luísa Aires (2011) refere que a observação participante constitui uma técnica básica de pesquisa e pode ser uma importante ferramenta de investigação social,

caraterizando-se essencialmente pelo seu não-intervencionismo, ou seja, o observador não manipula nem estimula os seus sujeitos.

Como afirmam Adler e Adler, (1994 in Aires 2011) a observação qualitativa é fundamentalmente naturalista isto porque se pratica no contexto de estudo, onde os atores que participam naturalmente, interagem uns com os outros e seguem o processo normal da vida quotidiana.

No decorrer do estágio em que estive inserida, tentei adotar uma postura de observadora participante em todos os momentos de maneira a retirar o maior partido, recolhendo assim a informação necessária à realização desta investigação, e ainda para melhorar a minha capacidade de reflexão enquanto futura educadora de infância.

## **2.2. Notas de Campo**

*“Relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”* (Bogdan e Biklen, 1994:150).

Quando num estudo realizamos uma observação participante, todos os dados reunidos são considerados notas de campo, “incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais” (Bogdan e Biklen, 1994:150). Importa que as notas de campo sejam detalhadas, precisas e extensivas para o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular.

Estas podem ser nomeadas como descritivas, em que a preocupação é captar imagens, pessoas e ações que ocorram no contexto e relatar por palavras, e reflexivas, quando o observador retrata o seu ponto de vista relativamente ao que analisou.

Este dispositivo de recolha da informação foi fulcral para a realização desta investigação, as notas de campo foram uma chave para a interpretação de certas situações. As notas de campo eram registadas ao final do dia e não aquando as observações, para não comprometer os momentos com as crianças (ver apêndice nº1).



### **2.3. Inquérito por Questionário**

Segundo Carmo e Ferreira (1998:123), o inquérito caracteriza-se por ser um processo de “recolha sistematizada, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados”, ou seja, trata-se de um método utilizado para descobrir algo de forma sintética e possibilita uma recolha de dados que posteriormente dão resposta ao problema definido.

Quando um inquérito é posto em prática, é importante considerar as variáveis dos inquéritos: “o grau de diretividade das perguntas e a presença ou ausência do investigador no ato da inquirição” (Carmo e Ferreira, 1998:123).

O inquérito por questionário que realizei, teve como objetivo “colher dados sobre factos e opiniões do inquirido”, isto é, compreender e analisar as conceções da educadora cooperante a respeito do tema deste relatório, a amizade entre crianças. Teve ainda como propósito, comparar as suas conceções com as suas práticas.

Para a realização deste inquérito tentei sobretudo construir perguntas mais específicas e diretas.

Trata-se de um inquérito por questionário em que a investigadora e a inquirida não interagiram presencialmente, assim sendo foi enviado por correio eletrónico à educadora cooperante e retribuído pelo mesmo meio (ver apêndice nº2).

Após a recolha das respostas dadas pela educadora procedeu-se à análise destas.

### **2.4. Recolha e Análise Documental**

É relevante compreender qual a importância de documentos oficiais e pessoais, dado que recorri à sua análise.

Segundo Aires (2011), existem dois tipos de documentos: oficiais e pessoais. Os documentos oficiais (internos e externos) fornecem informações sobre “as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa,

etc”, e os documentos pessoais que fornecem “as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias ações, experiências, crenças, etc.”.

Quanto aos documentos oficiais da instituição, foram consultados o Projeto Curricular de Grupo e o Projeto Educativo, disponibilizados pela educadora cooperante durante a minha intervenção no estágio. Além disso, as planificações semanais da educadora cooperante e alguma documentação acerca do grupo de crianças também foram consultados.

Com a consulta destes documentos foi possível compreender os objetivos gerais da instituição, a filosofia da educadora, a fundamentação das opções educativas, as metodologias utilizadas, e ainda, compreender e interpretar as rotinas diárias. Além de permitir comparar, enquanto observadora participante, se aquilo em que acredita é posto em prática no dia-a-dia.

## **2.5. Sociograma**

*“Representações gráficas das relações existentes em um grupo de indivíduos e, mais do que um método de apresentação, os sociogramas constituem um método de exploração, uma vez que possibilita a identificação de fatos sociométricos e a análise estrutural de uma comunidade”.* Moreno (in Galuber, 2007:67)

Segundo Mary Northway, uma das mais antigas exploradoras no campo da investigação sociométrica com crianças, como ainda, o principal especialista canadiano em sociometria da infância, e a sua investigadora-assistente, Lindsay Weld, o teste sociométrico é um método para interpretar as relações entre as crianças. Este teste tem como objetivo ajudar a compreender as crianças individualmente, assim como, “avaliar o grau de integração numa criança no grupo, descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se, e ver se a sua experiência social se está a realizar dum modo salutar ou não” (Northway e Weld, 1957:11).

“Consiste em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações. Depois de cada criança ter respondido às perguntas, catalogamos as respostas numa folha-sumário, na qual podemos aprender uma série de coisas acerca das crianças” (Northway e Weld, 1957:11).

É de salientar que um teste sociométrico exige algum cuidado, quer isto dizer que, é necessário seguir determinado número de princípios gerais bem estabelecidos, para obter um resultado que valha o esforço despendido, assim como, é fundamental manter os pormenores para não alcançar resultados estranhos.

Quanto à validade do teste sociométrico, “os cientistas têm feito todos os esforços para determinar estatisticamente a segurança e a validade de certas formas de teste sociométrico e descobriram que a maioria destes possuem ambas em alto grau”, isto se o teste for aplicado com o devido cuidado e se cada uma das crianças foi franca nas suas respostas, só assim poderemos esperar resultados certos.

“Os cientistas descobriram também que quanto mais pequenas são as crianças submetidas ao teste maior é a diferença entre as medidas de teste para teste”. Isto não significa que o teste não seja seguro com estas crianças, mas antes que as preferências das crianças mais pequenas mudam muito rapidamente (Northway e Weld, 1957:69).

Neste seguimento, decidi implementar este teste com as crianças da sala onde foi efetuado o estudo, colocando-lhes duas questões:

1. Olha este peluche, a quem o darias?
2. E quem mais?

Em relação à realização deste teste, foi aplicado individualmente a cada criança no decorrer de uma conversa, em momentos de brincadeira livre, isto é, momentos em que as crianças têm oportunidade de explorar os materiais disponíveis na sala.

### **3. Caraterização do Contexto Educativo**

Nesta parte do relatório apresento uma breve caraterização do contexto de estágio em que estive inserida, durante 9 semanas. Considero pertinente dar a conhecer a instituição, a educadora de infância cooperante, o grupo de crianças bem como o espaço e a rotina.

Saliento que para esta seção do relatório, foi indispensável consultar documentos oficiais da instituição. Já referidos, o Projeto Curricular de Grupo (2018/2019) e o Projeto Educativo (2018).

### **3.1. A Instituição**

Esta instituição é de utilidade pública, localizada no concelho de Coimbra, destina-se prioritariamente a crianças de famílias em situação de maior vulnerabilidade socioeconómica. Abriu ao público em 2002 e em 2005 sofreu obras para ampliar as valências de creche e jardim de infância, já existentes. Nos últimos anos, o edifício tem vindo a sofrer intervenções de manutenção e melhoramentos.

A missão desta instituição é proporcionar serviços de educação e cuidados de elevada qualidade de modo a que todas as crianças, famílias e colaboradores desfrutem de um ambiente rico e estimulante onde se sintam bem para aprender e viver em harmonia consigo, com os outros e com a natureza. Os meios privilegiados para o fazer são o brincar ou a atividade natural da criança, especialmente o brincar na rua, promotora de uma pedagogia participativa.

Este ano de 2018/2019, a instituição acolhe 238 crianças distribuídas por três valências: creche (72), creche familiar (16) e jardim de infância (150). Relativamente à valência de creche, fazem parte 72 crianças, distribuídas pelo berçário, 1 ano e 2 anos, e 12 adultos.

Relativamente aos Recursos Humanos, do corpo docente fazem parte 11 educadoras e do corpo não docente 15 ajudantes de ação educativa, 5 auxiliares de serviços sociais e 3 auxiliares de cozinha, num total de 34 funcionários.

A creche é constituída por 6 salas, 2 salas de berçário, 2 de 1 anos e 2 salas de 2 anos.

O grupo onde estive inserida é o da sala de 2 anos A e é constituído por quinze crianças, uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa.

Relativamente ao horário de funcionamento, esta instituição funciona das 7h45 às 18h30.

### **3.2. A Educadora de Infância Cooperante**

A educadora do grupo da sala de 2 anos A é licenciada em Educação de Infância e conta com 15 anos de serviço, há 4 anos que exerce a profissão nesta instituição.

Para além de estar com um grupo de crianças, faz parte da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, como docente permanente. Quanto ao modelo pedagógico de orientação das suas práticas, refere que se apoia em pedagogias ativas centradas na criança e nas interações estabelecidas.

### **3.3. O Grupo de Crianças**

A caracterização do grupo baseia-se nas minhas observações durante o estágio e na análise do Projeto Curricular de Grupo (2018/2019).

Este grupo é constituído por quinze crianças, das quais sete são do sexo masculino e oito do sexo feminino. Quando iniciei o estágio as crianças tinham idades compreendidas entre os vinte e um e os trinta e dois meses.

Onze das crianças integraram o grupo de 1 ano no ano letivo anterior, três entraram pela primeira vez passando por uma fase de adaptação, que decorreu de forma positiva e harmoniosa. Uma das crianças só começou a frequentar a instituição após o estágio terminar, devido à situação social em que se encontrava.

Ao longo do tempo pude verificar que é um grupo bastante assíduo que chega à creche até às 9h30. É um grupo muito simpático, bem-disposto, afetuoso, imensamente curioso e desejoso por descobrir e aprender sempre mais. São crianças também muito autónomas, no que diz respeito à realização de tarefas relacionadas com os autocuidados (higiene e alimentação), é importante referir que apenas duas crianças usam fralda, as restantes doze fizeram o controlo dos esfíncteres no decorrer do ano letivo anterior.

Sete das crianças já tiveram irmãos a frequentar a instituição, e das quinze crianças que compõem o grupo apenas duas são primeiros e únicos filhos.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa e pertencem a um nível económico/social médio, à exceção de uma que, como já foi referi, se enquadra numa situação social. Todas as crianças residem no distrito de Coimbra.

Relativamente às competências linguísticas, o grupo usa frequentemente a linguagem para comunicar, as crianças mais velhas expressam-se de forma clara. Gostam de manusear livros e outros materiais escritos, e apreciam a leitura de histórias.

No que diz respeito aos laços afetivos, o grupo começa a manifestar a capacidade de partilhar afetos entre pares, e mantém relações positivas com os adultos.

A nível psicomotor, é notório que se trata de um grupo ágil nos movimentos, desde subir e descer escadas, correr, saltar, trepar troncos, etc. Ao nível do grafismo algumas crianças encontram-se na fase da garatuja desordenada e outras na fase da garatuja ordenada.

### **3.4. Descrição do Espaço e da Rotina**

Nas valências de creche, creche familiar e jardim de infância a organização do espaço assume uma dimensão curricular, sendo encarada com uma estratégia de base para a aprendizagem. No que respeita à creche, as crianças constroem um conhecimento através da sua aprendizagem pela ação com o meio, com os pares e com os adultos.

Os grupos dos dois anos adotaram o sistema rotativo de salas, significa que, durante o dia os dois grupos têm oportunidade de explorar duas salas, de manhã estão numa, e na parte da tarde noutra, cada uma delas com características próprias. São elas a Sala das Descobertas, mais direcionada para o desenvolvimento de competências matemáticas, expressivas, a curiosidade e a capacidade de pesquisa, bem como competências sociais; e a Sala do Faz de Conta, mais vocacionada para o desenvolvimento do jogo dramático/simbólico, bem como as competências sociais.

O espaço físico está organizado de forma a promover uma pedagogia ativa caracterizando-se por ser um espaço seguro, flexível e pensado de forma a favorecer o interesse e as necessidades das crianças, convidando-as a explorar.

As duas salas de atividades são espaçosas, com uma boa luminosidade natural, com janelas e portadas que permitem um bom arejamento. Estão equipadas com material diversificado, necessário e adequado à realização de variadas atividades, de acordo com o nível etário e o desenvolvimento das crianças. Os materiais são selecionados segundo “(...) critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (OCEPE, 2016:26). A arrumação dos materiais é consistente, personalizada e acessível, para que as crianças o possam alcançar e aceder.

O espaço e os materiais estão organizados em áreas de brincadeira, jogo e exploração. A disposição do mobiliário e do material está assim organizada de forma flexível e funcional, de modo a poder dar resposta aos interesses e necessidades de cada criança, garantindo o seu bem-estar e segurança. Traduzem dinamismo uma vez que não são estáticos e se vão ajustando aos interesses, aos projetos e às necessidades das crianças.

Os materiais estão organizados e divergem entre materiais naturais e não naturais, convencionais e não convencionais, ampliando as experiências sensoriais das crianças no decorrer das interações.

Os espaços exteriores são usados frequentemente, vistos pela equipa educativa como um prolongamento dos espaços interiores, por exemplo: parque infantil; jardins; cozinha de lama; floresta; etc.

A rotina diária é consistente para que as crianças se sintam seguras e tenham conhecimento do que podem fazer nos vários momentos do dia, prevendo a sua sucessão. Por outro lado, é flexível de modo a favorecer a individualidade e o ritmo de cada criança. Os horários e rotinas permitem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento.

### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO**





### **Capítulo III – Apresentação e Análise da Intervenção**

Neste capítulo é relatada a intervenção que foi efetuada em contexto de creche, tendo em conta o tema deste relatório final, “As Relações de Amizade em contexto de Creche” e analisados os dados obtidos através dos instrumentos utilizados: categorização das notas de campo, análise das opiniões da educadora e análise do sociograma.

#### **1. Categorização das Notas de Campo**

As notas de campo permitiram ter uma perceção da realidade acerca das relações de amizade entre as crianças, refletir retrospectivamente sobre as minhas observações e foram ainda fundamentais para a construção de novos conhecimentos sobre o tema, com o objetivo de dar resposta às questões definidas.

Os dados recolhidos foram organizados em 4 categorias: questões de partilha do poder, resolução de conflitos, organização do ambiente educativo e características de uma amizade. Apresento uma ou mais notas de campo para cada categoria, seguida da respetiva interpretação e articulando conhecimentos adquiridos no quadro de referência teórico.

A primeira categoria diz respeito às questões de **partilha do poder**:

- A S. estava a brincar com uma boneca quando a A.F. foi ao encontro dela e tira-lhe a boneca da mão. As duas entraram num conflito de posse, ambas queriam brincar com a mesma boneca (Notas de campo, 24 de outubro de 2018).

Esta situação ocorreu num momento de brincadeira livre, na sala do Faz de Conta, onde a S. e A.F. entram num conflito de posse de um objeto, uma boneca. O meu objetivo, perante esta situação, era mostrar às duas crianças que podiam brincar em conjunto, sem terem de entrar em conflito, ao partilharem o brinquedo.

A partilha é um tema que deve ser abordado e promovido através da prática, pois é um considerável obstáculo para as crianças, daí terem que interiorizar e compreender o ato de partilhar.

Para as crianças, as questões de partilha do poder são complicadas de entender, na perspectiva de Araújo (2007, p:51), a organização dos espaços e materiais em conjunto com a criação de situações de aprendizagem ativa referentes à partilha de poder, são decisivas “na criação de uma atmosfera sociomoral e nas aprendizagens da criança ao nível auto e heterorregulatório”.

A categoria seguinte é relativa à **resolução de conflitos** entre as crianças, que geralmente decorriam da posse de brinquedos:

- O D.L. estava a brincar com um carro e a M.I. de repente tira-lhe o brinquedo. O D.L. corre atrás da M.I. e os dois começam a competir pelo brinquedo. O A. apercebe-se da situação e diz “Isso não se faz!”, pedindo que ela devolva o brinquedo ao D.L. (Notas de Campo, 12 de dezembro de 2018).

Esta situação sucedeu no espaço exterior, enquanto as crianças brincavam com vários jogos de encaixe, o A. repara no que está a acontecer entre o D.L. e a M.I. e toma a atitude de resolver o conflito, sem qualquer intervenção de um dos adultos. O facto de ter observado esta atitude do A. fez-me refletir sobre a resolução de conflitos.

Ambas as categorias anteriormente mencionadas, estão ligadas ao conflito, este conceito é uma realidade com que todos os seres humanos se deparam no dia-a-dia, e saber como agir nessas situações é uma mais-valia no ponto de vista pessoal, social e organizacional.

“O conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo” de acordo com Formosinho, Katz, McClellan e Lino (1996), isto é, “os problemas sociais espontâneos e inevitáveis, que aparecem quando as crianças trabalham e brincam em conjunto, colocam o professor numa posição ideal para promover o desenvolvimento social das crianças”.

Os conflitos devem ser vistos como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais”, aquando da resolução de conflitos, as crianças aprendem a “respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que resolvem as suas”, e ao resolverem disputas as crianças começam “a ver que há frequentemente mais do que uma versão ‘certa’ numa disputa, que os sentimentos dos outros são importantes, e que é possível resolver conflitos onde ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado” (Hohmann e Keikart, 1997).

Cabe aos educadores de infância, figuras centrais no processo de desenvolvimento e socialização da criança, auxiliarem as crianças na resolução de conflitos, e serem como um centro de apoio importante para que estes surjam como verdadeiros momentos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Os conflitos vão contribuir para que a criança aprenda as normas sociais de convivência e ganhe consciência da perspectiva do outro.

Como refere Post e Hohmann (2011), se um educador estiver a intervir e a proteger constantemente as crianças, estas não se tornam agentes ativos da sua própria vida, por isso é importante dar tempo às crianças para resolverem os seus problemas. No entanto, quando as crianças não conseguem entender-se sozinhas é de facto importante o adulto intervir.

É importante perante situações de conflitos colocar a criança no lugar do amigo, ou seja, dizendo que se fosse ela que estivesse a brincar com um brinquedo e lho tirassem ela também não iria gostar.

Para Rubin (1980), como as crianças passam muitas horas umas com as outras, as amizades são a origem dos seus maiores prazeres, mas também das suas maiores frustrações, e o conflito é uma situação em que as crianças têm de lidar com a frustração.

Outra das categorias é a **organização do ambiente educativo** como promotor de relações de amizade entre as crianças:

- As crianças dos dois grupos de dois anos encontravam-se a brincar no mesmo espaço (Notas de campo, 17 de outubro de 2018).
- A C. estava a fazer construções com pedras, e a M.F. deslocou-se para perto dela e começaram a realizar uma construção em conjunto (Notas de campo, 14 de novembro de 2018).

Ambas as situações anteriormente referidas ocorreram em momentos de brincadeira livre, e estão diretamente relacionadas com a organização do ambiente educativo. O meio pode influenciar significativamente o estabelecimento de relações de amizade entre as crianças, a organização e o tamanho do espaço, os tipos de materiais lúdicos, a quantidade de brinquedos ou a facilidade de acesso a eles são exemplo de fatores determinantes.

No primeiro caso, o facto de os dois grupos estarem num local espaçoso, diminuiu a agressividade e aumentou a probabilidade de interações positivas. E ainda, a existência de uma grande quantidade de brinquedos, reduziu a probabilidade de lutarem pela posse do mesmo objeto. Tratando-se de uma sala «aberta», de acordo com Ladd e Coleman (2002), tal como referi no primeiro capítulo, há mais oportunidades para as crianças estimularem os processos de estabelecimento de amizades.

Na segunda situação, o tipo de material lúdico é determinante para a interação positiva, sem conflitos. Sendo um material natural e aberto, incentiva a elevados níveis de atividades cooperativas.

As duas crianças demonstram a capacidade de cooperar e comunicar uma com a outra na área das construções, estas são competências sociais essenciais para o desenvolvimento de relações de amizade. Este é um exemplo de “companheiros de brincadeira”, de acordo com Rubin (1980), as crianças tornam-se amigas por manifestarem critérios de escolha idênticos aos seus pares.

Os brinquedos podem ser um ponto de partida para a interação entre as crianças, como afirmam Edward Mueller et al., (in Rubin, 1980), porque têm de coordenar os seus comportamentos de maneira a que consigam partilhar esse mesmo brinquedo.

As notas de campo seguintes foram agrupadas na categoria **caraterísticas de uma amizade**, nomeadamente de prazer em estar com o outro, de cumplicidade, de preocupação, de carinho e de intimidade.

- O A. não mexia na massa porque não queria sujar as mãos, até que o M.S. o chama, e mostrou-lhe como era divertido mexer nela. O A. acabou por ceder ao pedido do amigo, aproximou-se da mesa e experimentou tocar na massa (Notas de campo, 26 de outubro de 2018).

Este momento descrito anteriormente ocorreu em grande grupo o que permitiu uma maior intimidade entre as crianças. A atitude de encorajamento do M.S. foi fundamental para levar o A. a experimentar mexer na massa, revelou uma atitude de preocupação com o bem-estar e com a inclusão do amigo.

Os amigos são considerados pessoas especiais com quem é possível partilhar momentos agradáveis e diferentes atividades, como a experiência da massa colorida em questão. A realização de experiências e explorações em grande grupo é fundamental para que se promovam relações de amizade entre as crianças, segundo Rubin (1980, p.165) “a vida social das crianças pode ser melhorada por experiências numa diversidade de cenários”.

- O A. escolheu uma área da sala para brincar e o M.S. optou pela mesma área. Mais tarde, o A. mudou de área de brincadeira e o M.S. volta a escolher a mesma que ele escolheu (Notas de Campo, 30 de novembro de 2018).

O A. e o M.S. eram duas crianças que gostavam muito de brincar juntas, frequentemente a área de brincadeira que um escolhia era a mesma que o outro escolhia e vice-versa. Esta situação mostra o prazer que tinham em estar um com o outro.

Rubin (1980) refere que, quando uma criança estabelece contacto com outra, pode criar laços que a façam ter preferência por uma em relação à outra, as amizades constroem-se a partir de “semelhanças entre o seu nível de desenvolvimento, o seu temperamento, e o seu estilo de comportamento”.

- A F. magoou-se em casa e tem a mão envolvida em ligadura. A educadora cooperante pede que todos tenham cuidado com ela. As crianças, autonomamente, ajudam-na na hora de lavar as mãos (Notas de campo, 13 de dezembro de 2018).

Nesta situação, que ocorreu na casa de banho, é evidente a capacidade de as crianças ajudarem as outras, neste caso através de gestos. É visível também o carinho e preocupação que as crianças demonstram umas pelas outras com as suas atitudes.

De acordo com Rubin (1980), é desde os dois anos de idade que as crianças começam a manifestar atos verdadeiros frente às outras crianças, estando recetivos às suas necessidades e vontades.

- O A. e o M.S. após o lanche, deram um abraço que se prolongou durante muito tempo. Os dois olharam um para o outro e sorriram (Notas de campo, 14 de dezembro de 2018).

O facto de estas duas crianças darem um abraço de livre e espontânea vontade, sem ter sido algo imposto, demonstra a cumplicidade e intimidade entre elas, compreende-se que há uma grande proximidade entre as duas. Rubin (1982, p:50) afirma, “em termos de interações momentâneas, a qualificação mais importante para a amizade é a acessibilidade física”.

Saliento igualmente o facto de as crianças em questão se sentarem sempre lado a lado nas mesas do refeitório, assim como outras crianças já tinham plenamente definido quem eram os companheiros preferidos de brincadeira ou a quem queriam dar a mão quando tinham de o fazer, demonstrando relações de amizade entre as crianças.

- O T. estava a brincar com o pão e a M.I. resolve dar-lhe o pão à boca (Notas de campo, 15 de novembro de 2018).

Esta situação surgiu espontaneamente, sem qualquer incentivo do adulto, creio que estas ações surgem por imitação do adulto, as crianças presenciam estes atos constantemente e ao verem-no a darem-lhes comida adquirem esse comportamento.

Desde os dois anos de idade, as crianças desenvolvem a capacidade de socialização para com as outras crianças, e conseqüentemente surgem possíveis amizades.

Quando as crianças passam muito tempo juntas identificam-se mais com umas crianças do que com outras, segundo Rubin (1980). Incluindo os momentos de refeição, as crianças tendem a sentar-se ao lado de quem passam mais horas, sendo natural a atitude da M.I. pois as crianças preocupam-se e agem genuinamente umas com as outras, estando sensíveis às suas necessidades como referi anteriormente.

Através deste agrupamento de situações e respetivas interpretações, e tendo em conta os objetivos traçados para este estudo, concluo que as situações observadas tornaram-se fundamentais para a compreensão das relações de amizade entre as crianças, inclusive perceber como estas as estabelecem e fortalecem.



## **2. Análise das Opiniões da Educadora**

A partir do inquérito por questionário realizado à educadora cooperante pude constatar o seguinte:

Quando questionada sobre os tipos de relações que vê entre as crianças, a educadora cooperante considera que é importante as crianças estabelecerem relações de afeto, umas com as outras. Nesse sentido a educadora afirmou que as relações de afeto e amizade são estabelecidas “com a existência de alguns conflitos”, porque as crianças aprendem a “fazer cedências e a gerir as emoções”.

Porém de acordo com Parker (1986, in Ladd e Coleman in Spoked, 2002), tal como referi no primeiro capítulo, as características pessoais das crianças e o seu comportamento são os fatores determinantes para o estabelecimento de relações de amizade.

Relativamente à idade com que as crianças começam a desenvolver relações de amizade, a ideia que é veiculada pela educadora é que “aos 4 anos as crianças já têm capacidade de ver o outro como indivíduo e de o compreender”. Embora afirme que, as crianças “conseguem, quando habituadas a estabelecer relações desde cedo, gerir as emoções e manifestar interesses e preferências”, declarando o “desde cedo”.

De acordo com o quadro teórico de referência, as crianças começam muito cedo a desenvolver relações com os seus pares, crianças com apenas 2 anos de idade mostram preferências por determinados pares e já os procuram para momentos de brincadeira.

A educadora afirma respeitar e promover relações de amizade entre as crianças, e considera que é muito importante desenvolver essas competências porque de facto é necessário estabelecer relações de amizade porque é uma forma de ser saudável e equilibrado. Menciona ainda na mesma resposta que, “estas crianças são os cidadãos do futuro”, todavia, em contraposição, a criança assim que nasce é um cidadão, que possui direitos, e não o é apenas no futuro.

Desde o primeiro dia, de facto, pude constatar que a educadora atribuía muita importância às interações e às relações entre as crianças, a sua atitude calma e atenta

para com elas demonstrava valorizar a amizade entre elas, e sempre transmitiu às crianças uma mensagem de cooperação e de respeito pelo outro. Na sua prática, proporcionava muitos momentos em que existiam interações entre as crianças, assim como interações entre crianças e adultos.

Em relação à resolução de conflitos, a educadora afirma que só interfere “quando necessário”, esta ideia que defende vai ao encontro da sua prática, pois permitia sempre que as crianças tentassem resolver sozinhas os conflitos, ou tentava não intervir de imediato. A educadora menciona ainda que, tenta que o “resolvam (conflito) através da negociação e de cedências”, porém de acordo com Hohmann e Weikart (2011), os adultos devem estimular as crianças a usar os seus conhecimentos para resolverem os seus conflitos. O adulto tem então o papel de ajudar as crianças a desenvolver essa competência, para que elas estejam aptas a gerir os conflitos que surjam.

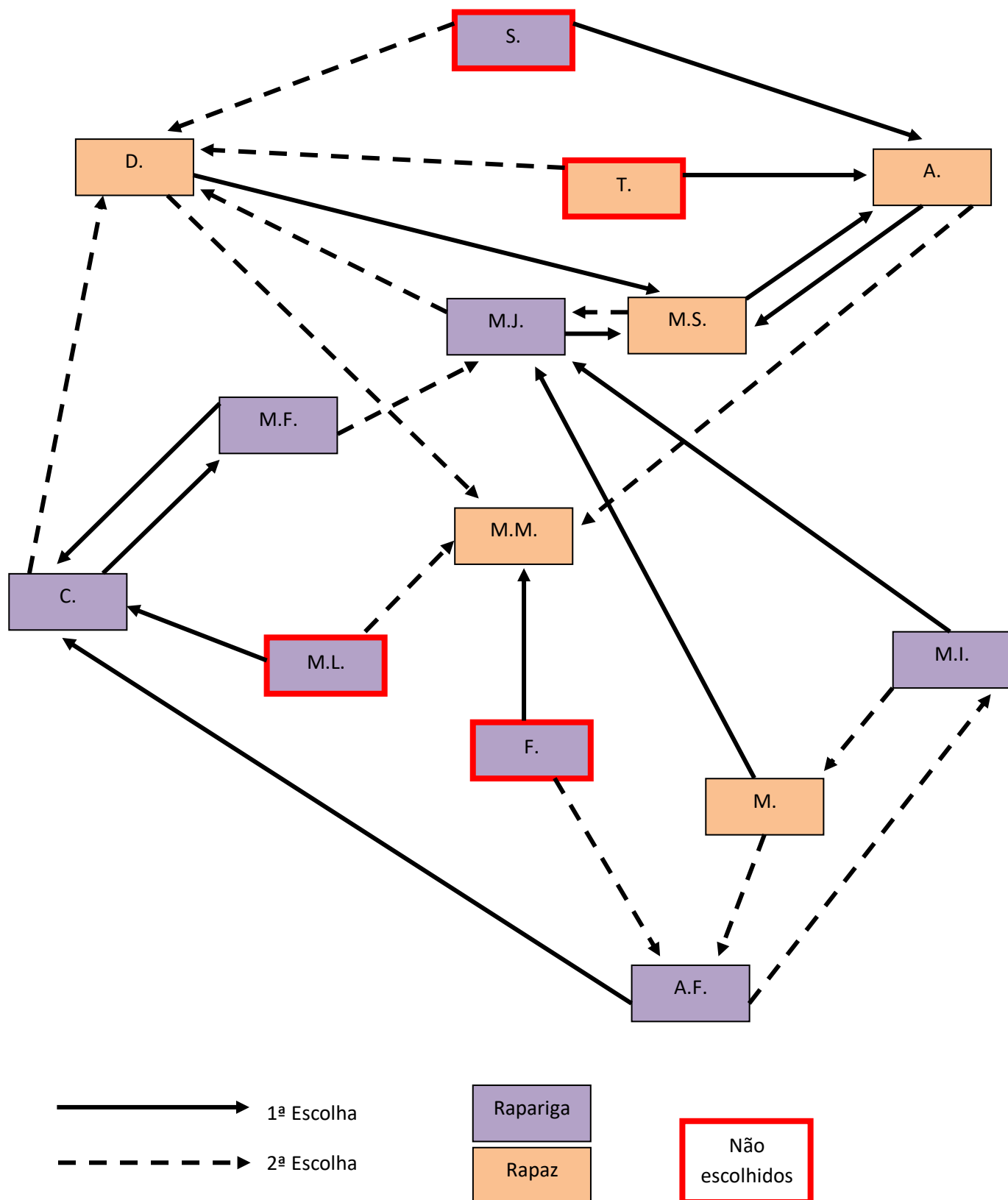
Curry e Johnson (1990, cit. Hohmann e Weikart, 2011:90) creem que os adultos devem encorajar as crianças a resolverem os conflitos umas com as outras, e não devem resolver os conflitos por elas.

Por fim, quanto à questão se a organização do espaço e materiais influenciam a interação entre as crianças, a educadora declara que o espaço pode ser inibidor ou não do estabelecimento de relações saudáveis entre as crianças, e do “ambiente harmonioso”. O que claramente vai ao encontro do que referi no primeiro capítulo, em relação ao papel do meio no estabelecimento de relações de amizade, de acordo com Ladd e Coleman (2002:144), “a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares”.

### **3. Sociograma**

Em primeiro lugar devo mencionar que duas crianças não participaram neste estudo, uma delas estava ausente e a outra criança não respondeu às perguntas.

O sociograma foi realizado em apenas um dia, após a conclusão do estágio. De acordo com as minhas observações foi possível constatar que as crianças já mantinham relações de amizade quando efetuei o levantamento sociográfico (ver apêndice nº3), sabiam quem eram os seus amigos, os mesmos com quem brincavam todos os dias, daí eu supor certas escolhas das crianças.



Através da análise deste sociograma é possível verificar que não existe uma barreira entre rapazes e raparigas, isto porque não mantêm relações de amizade exclusivamente com crianças do mesmo sexo, pelo contrário, pode observar-se, por exemplo, que o número de raparigas que escolheu somente raparigas é o mesmo do que escolheu somente rapazes, e quatro é o número das raparigas que escolheram rapazes e raparigas nas suas respostas. Este aspeto deve-se sobretudo à atitude da educadora que promove e potencializa as relações entre crianças do sexo oposto, ao encorajar brincadeiras e interação entre elas.

O brincar foi sempre bastante privilegiado pela educadora, grande parte do dia era reservado para as crianças poderem explorar o espaço, assim tinham oportunidade de escolher uma das áreas da sala para brincarem. Pelas minhas observações, não existia separação de géneros entre as crianças pelas áreas, ou seja, os rapazes tanto gostavam de brincar com os carrinhos como também adoravam brincar na área da casinha, no caso da Sala do Faz de Conta, daí não existirem áreas destinadas aos rapazes e áreas destinadas às raparigas.

Algumas escolhas realizadas pelas crianças não me surpreendem, porque correspondem à realidade que observei durante o estágio. É exemplo a do A. e do M.S., trata-se de uma escolha recíproca, quer isto dizer, uma criança pode escolher outra que também a escolhe a ela, neste caso ambos se elegeram um ao outro na 1ª escolha. Significa que existe uma forte relação de amizade entre os dois, têm prazer em estar um com o outro, o que pode ser comprovado pelas seguintes notas de campo:

*O A. e o M.S. após o lanche, deram um abraço que se prolongou durante muito tempo. Os dois olharam um para o outro e sorriram (Notas de campo, 14 de dezembro de 2018).*

*O A. escolheu uma área da sala para brincar e o M.S. optou pela mesma área. Mais tarde, o A. mudou de área de brincadeira e o M.S. volta a escolher a mesma que ele escolheu (Notas de Campo, 30 de novembro de 2018).*

Esta relação entre o A. e o M.S. acabou por ser, algumas vezes, separada pela educadora, tanto em momentos de brincadeira na sala, quando estas duas crianças

escolhiam a mesma área, ou quando formavam um par nos momentos de dar a mão, ou ainda, por vezes no refeitório quando se sentavam na mesma mesa e lado a lado.

Questionei-me algumas vezes acerca desta situação, acredito que as crianças devem ter a oportunidade de escolher os seus pares, sem imposições ou restrições por parte dos adultos. Será mais benéfico “deixá-las livres para ficarem com quem quiserem, isto é, livres para fazerem os seus próprios grupos” (Northway e Weld, 1957:77).

Para além da reciprocidade acima mencionada, existem outras duas, a M.F. e a C. elegeram-se uma à outra na primeira escolha, e ainda, a M.J. elegeu o M.S. na sua 1ª escolha, e este elegeu-a na sua 2ª escolha. Significa que, as crianças que ela considera os seus amigos são os que também gostam dela de um modo especial. “Em relações recíprocas as crianças dão, recebem e encontram uma riqueza que vem do interesse e da aceitação mútuas” (Northway e Weld, 1957:93).

Porém, outras escolhas das crianças não correspondem à realidade observada, em 15 crianças, 5 foram excluídas de qualquer escolha, o que me deixou um pouco reticente com a quantidade de crianças que não foram escolhidas, pois é um número bastante elevado. É de realçar que uma delas é uma menina de descendência africana, ainda que de nacionalidade portuguesa, a M.L. Todavia, todas as crianças brincavam e interagiam umas com as outras nos momentos de brincadeira.

Acredito que há fatores que influenciam as respostas das crianças, um deles, na minha opinião, é o de que as crianças acabam por ser um pouco induzidas pela perceção visual das outras crianças. O que aconteceu foi que muitas das vezes as crianças ao darem as suas respostas olhavam à sua volta antes de o fazer, de maneira que foram influenciadas. O D., a criança que não participou no estudo pois estava ausente, não foi escolhida uma única vez, acredito que devido ao facto de as outras crianças não o terem no seu campo de visão.

É fundamental ter a consciência de que os dados obtidos “podem ser falseados por flutuações momentâneas nas escolhas dos amigos pelas crianças” (Hymel, 1983 in Ladd e Coleman, 2002:127).

Seria interessante aplicar o teste sociométrico a estas crianças novamente, depois de um intervalo de tempo, de maneira a saber se as crianças variam muito a sua posição sociométrica, se manteriam as mesmas escolhas ou as modificariam, pois isto permitiria observar o crescimento duma criança nas suas relações sociais.

Através da representação gráfica é possível observar quais as crianças que não foram escolhidas, as escolhidas mais vezes, e ainda, as que ocupam uma posição média. Porém é importante referir que “as diferenças de posição sociométrica não se relacionam diretamente com o grau de adaptação ou com a saúde da personalidade. Um grupo social é formado por indivíduos que têm, por assim dizer, potenciais sociais diferentes, e cada um deles tem o seu lugar próprio no todo” (Northway e Weld, 1957:67).

Posição sociométrica significa o grau em que cada criança é aceite pelos outros membros do grupo, que é obtido ao contar o número de vezes que uma criança é escolhida.

Analisando a representação gráfica, não posso afirmar que existem pequenos grupos fechados daí não existirem chefes dentro de cada grupo. Mas antes, considero que existe uma integração entre praticamente todas as crianças. Quanto às crianças que foram mais vezes escolhidas, isto é, com a posição sociométrica mais elevada, foram 3, dois quais 2 rapazes e 1 rapariga, escolhidas todas eles 4 vezes, o D., a M.J. e o M.M.

Numa tentativa de perceber estas escolhas, de facto, pude constatar que ao longo do estágio o D. e a M.J. mostravam ser das crianças do grupo mais abertas, simpáticas e sociáveis. O M.M., é a criança que só começou a frequentar a instituição após o meu estágio terminar, e por ter entrado mais tarde para este grupo de crianças, fez com que todas as atenções se dirigissem a ele, daí ser também das crianças mais vezes escolhidas.

Devo aludir para o facto de que a realização deste teste sociométrico apenas dá informação acerca das crianças e das relações entre elas no grupo que foi submetido

ao teste, os resultados obtidos “não nos dizem nada de certo sobre o que estas crianças são quando integradas noutros grupos” (Northway e Weld, 1957:14).





## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



No final desta etapa é fundamental fazer uma retrospectiva e refletir sobre o meu percurso, sobretudo acerca da execução deste relatório final, as dificuldades sentidas, aprendizagens adquiridas e sobre o crescimento profissional e pessoal que alcancei.

O ato de observar, interagir, registar e refletir, foi algo constante para a concretização do estudo. Ações estas que me permitiram evoluir durante toda a minha intervenção em estágio e ajudando a aperfeiçoar a minha prática enquanto futura educadora. “... a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.” (Marques et al; 2007 p.130), assim sendo esta atitude reflexiva possibilitou um melhor estruturamento do meu percurso formativo.

No que diz respeito à construção deste relatório, escolhi um tema do meu agrado, para não perder o interesse e motivação ao longo deste, e ao mesmo tempo um tema que contribuísse para o meu crescimento profissional.

Tendo em conta a questão de partida “Como promover e potenciar as relações de amizade entre as crianças na creche?” e os objetivos que foram estabelecidos para a concretização deste relatório, penso que consegui retirar conclusões pertinentes.

Concluí que a amizade tem um papel fundamental na vida das crianças e é importante que o educador de infância promova e potencialize desde cedo relações entre as crianças, e experiências entre pares e grupos, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento de competências sociais essenciais para a construção de relações de amizade, “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (OCEPE, 2016:9).

É importante promover relações entre crianças de sexos e idades diferentes e dar-lhes a oportunidade de escolherem os seus pares, quer seja para atividades planeadas quer seja para espontâneas, e os seus amigos. Dar espaço para que as crianças tenham a oportunidade de conviverem e agirem naturalmente, e o papel do educador passa também por provocar situações em que as crianças se veem obrigadas a partilhar com o outro.

Foi possível compreender, através do estudo desta temática, a importância de promover relações de amizade na vida das crianças, que vão futuramente influenciar amizades na vida adulta.

No que diz respeito às contribuições, este relatório fez com que estivesse mais atenta a certas situações, possibilitou aprofundar ideias de grande importância referentes às relações de amizade entre as crianças, e acabou por influenciar a minha identidade profissional, fazendo-me criar conceções importantes.

Em relação às dificuldades sentidas durante a elaboração deste relatório, aponto a sistematização de informação com base em conceções de diferentes autores acerca do mesmo assunto, que exigiu um considerável esforço da minha parte. Outras das dificuldades vivenciadas foi registar as notas de campo aquando das observações, porém elaborei-as o melhor que consegui.

Relativamente aos instrumentos e procedimentos de recolha, registo e análise da informação, julgo que as respostas da educadora cooperante ao inquérito por questionário deveriam ter sido mais aprofundadas, desejaria ter obtido respostas mais completas e desenvolvidas para assim as compreender melhor. A utilização do sociograma, que deu a conhecer as relações existentes no grupo de crianças, foi importante para comparar os resultados obtidos com as observações ao longo do estágio, para além de ter sido um instrumento muito interessante na sua construção e análise. A observação participante e as notas de campo foram essenciais para a concretização deste relatório, estas permitiram refletir e retirar conclusões de cada momento vivenciado.

Em suma, foram muitas as aprendizagens adquiridas e contributos obtidos ao longo deste percurso, tanto para o desenvolvimento profissional como para o pessoal. Assim, enquanto futura educadora de infância, depois da conclusão deste relatório final, acredito que terei em conta tudo o que aprendi para a minha prática pedagógica e para a vida, nomeadamente, pretendo que as crianças possam fazer as suas escolhas, sem imposições e limitações por parte dos adultos.

O facto de ter tido a oportunidade de conhecer cada criança, observar o seu desenvolvimento e fazer parte da sua evolução foi sem dúvida o maior ensinamento.

Termino este processo com o sentimento de conquista por ter conseguido superar o que me parecia muito complicado.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





Aires, L. (2011) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta

Araújo, S. (2007) *Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa*. In Formosinho, J. e Araújo, S. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância. Porto Editora. 30-71 P.

Barrocas, J. e Silva, C. (2010) *A Amizade e o Desenvolvimento Sócio Afetivo na Criança*. Revista 4 Kids. Manual para Pais e Educadores. Janeiro-Fevereiro 2010, nº33. P. 6-7.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto. Disponível em: [https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao)

Cardona, M. (1992). *A Organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. Cadernos de Educação de Infância, pp. 8-15. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1998/28-artigos-cardonamj.pdf>

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação*. Guia para Auto-Aprendizagem. Universidade Aberta.

Carvalho, M.I.F. (2014). *Relações de Amizades em crianças com diagnóstico de sobredotação*. Tese de Mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa, Lisboa. 14pp

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://dicionario.priberam.org/amizade> [consultado em 02-05-2019].

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.

Galuber, J. (2007) *A construção dos sociogramas e a teoria dos grafos*. Revista Brasileira vol. 17 nº2. PDF. São Paulo. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v17n2/a06.pdf>

Garcia, A. (2005). *Psicologia da Amizade na Infância: Uma Introdução*. Rio de Janeiro: Vitória.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., e Keikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ladd, G. e Coleman, C. (2002) *As relações entre pares na infância: Formas, características e funções*. In Spodek, B. Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 119-157 P.

Loponte, L. (2009) *Amizades: O doce sabor dos outros na docência*. Cadernos de Pesquisa, vol. 39, nº 138, p. 919-938 set./dez. Disponível em: <http://www.readcube.com/articles/10.1590/s0100-15742009000300012>

Marques, M. e Pinheiro, A., Neves, M. I., Pinho, R., Santos, V., Oliveira, C., (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. pp. 129-142

Marujo, H. (n.d.) *A educação como caminho de felicidade: Práticas e teorias da ciência do bem-estar*. Disponível em: [https://www.academia.edu/4235981/A\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_como\\_caminho\\_de\\_Felicidade](https://www.academia.edu/4235981/A_Educa%C3%A7%C3%A3o_como_caminho_de_Felicidade)

Northway, M., Weld, L. (1957). *Testes Sociométricos. Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., e Lino, D. (2005). *Educação Pré-Escola. A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

Post, J., e Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rubin, Z. (1980) *As Amizades das Crianças*. Editora Publicações Dom Quixote; Lisboa, 1982.

Rubin, Z. (1982). *As Amizades das Crianças*. Lisboa: Dom Quixote.

Rybak, A., e McAndrew, F. T. (2006). *How Do We Decide Whom Our Friends Are? Defining Levels of Friendship in Poland and the United States*. The Journal of Psychology, 167-184.

Serrão, M., & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. Revista Iberoamericana De Educación, 55(5), 1-15.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie5551562>

Silva, I., Marques, L., Mata, L., e Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

### **Legislação:**

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), Diário da República – I Série - A. Ministério da Educação. Lisboa.



## **APÊNDICES**



**APÊNDICE Nº1 – Notas de Campo**

<b>Dia</b>	<b>17 de outubro de 2018</b>
<b>Local</b>	Salão
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Brincadeira livre
<b>Descrição da situação</b>	As crianças dos dois grupos de dois anos encontravam-se a brincar no mesmo espaço.
<b>Comentário do observador</b>	As crianças demonstraram ter uma boa interação, pois brincavam juntos sem conflitos.

<b>Dia</b>	<b>24 de outubro de 2018</b>
<b>Local</b>	Sala do Faz de Conta
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Brincadeira livre
<b>Descrição da situação</b>	A S. estava a brincar com uma boneca quando a A.F. foi ao encontro dela e tira-lhe a boneca da mão. As duas entraram num conflito de posse, ambas queriam brincar com a mesma boneca.
<b>Comentário do observador</b>	Nesta situação foi necessário intervir pois as crianças não conseguiam entender-se sozinhas. Em casos de conflito como este, a melhor forma de resolução é a partilha do brinquedo, deve-se conversar com as duas crianças, esclarecer o que se passa e chegar a um acordo final, em conjunto.



<b>Dia</b>	26 de outubro de 2018
<b>Local</b>	Exterior
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Experiência Massa Colorida
<b>Descrição da situação</b>	O A. não mexia na massa porque não queria sujar as mãos, até que o M.S. o chama, e mostrou-lhe como era divertido mexer nela. O A. acabou por ceder ao pedido do amigo, aproximou-se da mesa e experimentou tocar na massa.
<b>Comentário do observador</b>	O A. estava reticente, mas após o incentivo do M.S. “meteu as mãos na massa”. O gesto do M.S. foi muito positivo ao encorajar o amigo.

<b>Dia</b>	<b>7 de novembro de 2018</b>
<b>Local</b>	Exterior
<b>Participantes</b>	Estagiária / Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Cozinha de lama
<b>Descrição da situação</b>	A M.J. e a M.F. estavam a brincar com os utensílios da cozinha. Questionei-as sobre o que estavam a fazer, ao que me responderam “bolinhos”.
<b>Comentário do observador</b>	Aquando esta situação, achei surpreendente a perceção que as crianças já têm do mundo que as rodeia. Foi notável a cumplicidade que demonstravam ter.

<b>Dia</b>	14 de novembro de 2018
<b>Local</b>	Sala das Descobertas
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Brincadeira livre
<b>Descrição da situação</b>	A C. estava a fazer construções com pedras, e a M.F. deslocou-se para perto dela e começaram a realizar uma construção em conjunto.
<b>Comentário do observador</b>	Isto acontece porque o espaço e a quantidade de materiais existentes propiciam interações positivas, o que leva a que as crianças consigam brincar em conjunto.

<b>Dia</b>	<b>15 de novembro de 2018</b>
<b>Local</b>	Refeitório
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Hora do lanche
<b>Descrição da situação</b>	O T. estava a brincar com o pão e a M.I. resolve dar-lhe o pão à boca.
<b>Comentário do observador</b>	A M.I. ao ter observado anteriormente a educadora a ter esse comportamento, acaba por a imitar ao dar o pão à boca do T. Este acontecimento revela uma atitude de ajuda e de preocupação da M.I. com o bem-estar do T.

<b>Dia</b>	<b>21 de novembro de 2018</b>
<b>Local</b>	Exterior
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Brincar nas poças de lama
<b>Descrição da situação</b>	O A. afastou-se do restante grupo que está a chapinhar nas poças de lama e recusou-se a aproximar-se delas. Porém, quando a F. o chama ele acaba por ceder e junta-se aos amigos.
<b>Comentário do observador</b>	O A. foi capaz de lidar com os seus medos através do incentivo da F. Ela reflete o papel que os amigos têm, de impulsionar à realização de determinado comportamento.

<b>Dia</b>	<b>28 de novembro de 2018</b>
<b>Local</b>	Sala do Faz de Conta
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Brincadeira livre
<b>Descrição da situação</b>	A A.F. magoou um amigo e ao vê-lo a chorar, rapidamente lhe pede desculpa.
<b>Comentário do observador</b>	A A.F. percebeu que aquilo que fez foi errado, ainda que tenha sido sem maldade. Tomou responsabilidade pelo seu ato e redimiou-se com um pedido de desculpas.

<b>Dia</b>	<b>30 de novembro de 2018</b>
<b>Local</b>	Sala das Descobertas
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Brincadeira livre
<b>Descrição da situação</b>	O A. escolheu uma área da sala para brincar e o M.S. optou pela mesma área. Mais tarde, o A. mudou de área de brincadeira e o M.S. volta a escolher a mesma que ele escolheu.
<b>Comentário do observador</b>	Acontece que o M.S. já tem o seu par de brincadeira definido, não há convite por parte do A., simplesmente é como se fosse regra brincar sempre com aquele par.

<b>Dia</b>	<b>5 de dezembro de 2018</b>
<b>Local</b>	Exterior
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Cozinha de lama
<b>Descrição da situação</b>	O T. afasta-se do restante grupo e sobe os degraus da entrada do campo de futebol. Ao que a educadora lhe diz que deve sair dali. A S. aproxima-se e imita o comportamento da educadora, dirige-se para o T. e diz-lhe "T. não podes estar aí! Sai".
<b>Comentário do observador</b>	A S. demonstrou uma atitude de proteção e preocupação perante o comportamento transgressor do T.

<b>Dia</b>	<b>12 de dezembro de 2018</b>
<b>Local</b>	Exterior
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Exploração de materiais
<b>Descrição da situação</b>	O D.L. estava a brincar com um carro e a M.I. de repente tira-lhe o brinquedo. O D.L. corre atrás da M.I. e os dois começam a competir pelo brinquedo. O A. apercebe-se da situação e diz “Isso não se faz!”, pedindo que ela devolva o brinquedo ao D.L.
<b>Comentário do observador</b>	O A., sem a intervenção do adulto, teve a capacidade de resolver o conflito de forma autónoma, mostrando uma atitude de proteção para com o D.L.

<b>Dia</b>	<b>13 de dezembro de 2018</b>
<b>Local</b>	Casa de Banho
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Lavar as mãos
<b>Descrição da situação</b>	A F. magoou-se em casa e tem a mão envolvida em ligadura. A educadora cooperante pede que todos tenham cuidado com ela. As crianças, autonomamente, ajudam-na na hora de lavar as mãos.
<b>Comentário do observador</b>	

	Esta situação demonstra a proteção e preocupação, mas também o carinho que as crianças têm umas pelas outras.
--	---

<b>Dia</b>	<b>14 de dezembro de 2018</b>
<b>Local</b>	Refeitório
<b>Participantes</b>	Crianças
<b>Contexto/Situação</b>	Hora do lanche
<b>Descrição da situação</b>	O A. e o M.S. após o lanche, deram um abraço que se prolongou durante muito tempo. Os dois olharam um para o outro e sorriram.
<b>Comentário do observador</b>	Esta situação acontece porque há um grande à vontade entre as duas crianças, e sobretudo muita cumplicidade.

## APÊNDICE Nº2 – Questionário

1. Que tipos de relações vê entre as crianças?

As crianças estabelecem relações de afeto e amizade, com a existência de alguns conflitos, uma vez que estão a aprender a fazer cedências e a gerir as emoções.

2. Como é que elas estabelecem essas relações? (Penso que está respondido na questão anterior).
3. A partir de que idade acha que as crianças começam a desenvolver relações de amizade?

Aos 4 anos as crianças já têm maior capacidade de ver o outro como indivíduo e de o compreender. Conseguem, quando habituadas a estabelecer relações desde cedo, gerir as emoções e manifestar interesses e preferências.

4. Na sua prática, tem em linha de conta a promoção de relações de amizade entre as crianças?

Sim, respeito e promovo.

5. É importante desenvolver estas competências? Porquê?

Sim, muito importante. São a base da convivência e de uma sociedade mais consciente e humana. Estas crianças são os cidadãos do futuro. Relações humanas sãs e estáveis promovem cidadãos emocionalmente equilibrados e, por isso, mais fortes, mais capazes, mais competentes.

6. O que é que acontece quando surgem conflitos entre as crianças?

Só interfiro quanto necessário. Tento que enfrentem o conflito e que o resolvam através da negociação e de cedências.

7. Acha que a organização do espaço e materiais influenciam a interação entre as crianças?

Sim, podem promover ou não interações positivas. É importante que a organização do espaço promova um ambiente harmonioso.

**APÊNDICE Nº 3 – Levantamento Sociograma**

Questões:

1. Olha este peluche, a quem o darias?
2. E quem mais?

Respostas:

Nome	1ª Escolha	2ª Segunda	Notas
D.	M.S.	M.M.	
M.L.	C.	M.M.	
F.	M.M.	A.F.	
M.J.	M.S.	D.	
A.F.	C.	M.I.	
S.	A.	D.	
A.	M.S.	M.M.	
D.L.			Não estava presente.
M.F.	C.	M.J.	
M.I.	M.J.	M.	
T.	A.	D.	
M.S.	A.	M.J.	
C.	M.F.	D.	
M.	M.J.	A.F.	
M.M.	-	-	Não responde.

Nome	1ª Escolha	2ª Segunda	Total
D.	0	4	4
M.L.	0	0	0
F.	0	0	0
M.J.	2	2	4
A.F.	0	2	2
S.	0	0	0
A.	3	0	3
D.L.	0	0	0
M.F.	1	0	1
M.I.	0	1	1
T.	0	0	0
M.S.	3	0	3
C.	3	0	3
M.	0	1	1
M.M.	1	3	4



Observação 1:

Quantas raparigas escolheram raparigas?

- 2 raparigas escolheram somente raparigas.
- 4 raparigas escolheram raparigas e rapazes (3 raparigas em 1ª escolha).

Observação 2:

Quantas raparigas escolheram rapazes?

- 2 raparigas escolheram somente rapazes.
- 4 raparigas escolheram rapazes e raparigas (1 rapaz em 1ª escolha).

Observação 3:

Quanto rapazes escolheram rapazes?

- 3 rapazes escolheram somente rapazes.
- 1 rapaz escolheu rapaz e rapariga.

Observação 4:

Quanto rapazes escolheram raparigas?

- 1 rapaz escolheu somente raparigas.
- 1 rapaz escolheu rapaz e rapariga.

Observação 5:

5 crianças não foram escolhidas (2 rapazes e 3 raparigas).

3 crianças foram as mais escolhidas (4 vezes cada uma).